



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.

ISSN 2594-8806

Ano 3, Vol. V, Número 2, Jul- Dez, 2019, p. 204-

OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Érica Kelly Nogueira Amorim.

Resumo: O contexto escolar leva os professores cada dia mais a buscar inovações para o fazer pedagógico. Os temas transversais surgem com o propósito de levar às escolas a discussão da construção de cidadania com seus alunos, para que estes possam ser capazes de viver e conviver em sociedade. Dessa maneira, este trabalho teve como objetivo investigar se e como os temas transversais estão sendo trabalhados nas aulas dos professores de Língua Inglesa dos anos finais da rede municipal de ensino de Manaus, bem como verificar como os temas transversais estão inseridos na prática docente desses professores de Língua Inglesa e também discutir quais são os possíveis obstáculos e benefícios de se trabalhar esses temas em sala de aula. Esta pesquisa utiliza o estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GIL, 2008; YIN, 2001) como metodologia. Ela foi realizada com seis professores que ministram o componente curricular Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. A geração dos dados foi feita por meio de questionários (investigativo e de perfil) e observação das aulas dos participantes da pesquisa. Ao final do trabalho, são apresentadas sugestões de estudos e trabalhos, visando dar prosseguimento a futuras pesquisas sobre o tema.

Palavras-Chave: Transversalidade. Temas transversais. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Ensino fundamental.

TRANSVERSAL THEMES IN ENGLISH LANGUAGE CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL: A CASE STUDY

Abstract: The school context leads teachers every day to look for innovations to the pedagogical doing. The transversal themes arise with the purpose of bringing schools to the discussion of building citizenship with their students, so that they can be able to live in society. Therefore, this work had aims at investigating if the transversal themes have been worked in the English teachers' classes of the Elementary School at Manaus Municipal Department of Education and how such themes have been taught. As well as, to verify how the transversal theme are inserted in the teaching practice of these English teachers, and also to discuss the possible obstacles and benefits of working on these subjects in the classroom. This research uses the case study (BOGDAN and BIKLEN, 1994; GIL, 2008; YIN, 2001) as methodology and it was fulfilled with six English teachers of Manaus Municipal Department of Education. The data were generated through questionnaires (investigative and profile) and class observation of the research participants. At the end of the work, suggestions are presented for studies and works, aiming to continue future research on the subject.

Keywords: Transversality. Transversal Themes. Teaching-learning of English. Elementary School.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada – LA, cujo objeto de investigação é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de Língua Materna ou de Língua Estrangeira – LE, ou em qualquer outro contexto no qual surja questões relevantes sobre o uso da linguagem (MENEZES; SILVA e GOMES, 2009, p. 1). Busco abrigo na LA, pois como afirma Soares (2008, p. 13):

A Linguística Aplicada pretende contribuir para que haja o entendimento de que a linguagem é socialmente construída, o que acarreta desenvolver no professor uma consciência política com relação aos problemas inerentes à linguagem e sua vinculação com o contexto social.

Portanto, parto da preocupação de que esta pesquisa possa vir a auxiliar professores a compreenderem melhor sua prática docente.

Trago para a debate a importância do professor de Língua Inglesa discutir em suas aulas temas de relevância social, chamados temas transversais, que se aproximam da realidade de seus alunos. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998a), os temas transversais abordam questões sociais que estão sendo vivenciadas pela sociedade em seu cotidiano e por isso devem passar por todas as áreas do conhecimento, visto que são temas complexos e que nenhum componente curricular, trabalhando de maneira isolada, será suficiente para explicá-los. Yus (1998) também reforça este conceito ao afirmar que os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos que não estão ligados a nenhuma disciplina em particular, porém pode-se dizer que são comuns a todas.

1. Transversalidade

É comum os professores se depararem com alunos que questionam “Por que devo estudar isso?”, “Quando vou utilizar isso na minha vida?”, entre outras perguntas que colocam em dúvida o porquê de aprender determinado assunto. Isso acontece, acredito,

porque os alunos não entendem a utilidade de se tratarem alguns assuntos que não estão relacionados com a realidade deles.

A transversalidade, que, segundo Ribeiro (2013, p. 66), tem como proposta a compreensão social da educação escolar, surge para aproximar os conteúdos dos componentes curriculares convencionais à realidade do aluno. É uma maneira de equiparar o conteúdo estudado no currículo desses componentes curriculares com temas de relevância social, incluindo saberes extraescolares nas discussões realizadas em sala de aula.

Araújo (2003, p. 28) define assim o conceito de transversalidade:

[...] temáticas que atravessam, que perpassam, os diferentes campos do conhecimento, como se estivessem em uma outra dimensão. Tais temáticas, no entanto, devem estar atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso, abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia-a-dia.

O que se deseja é que os alunos tenham a oportunidade de adquirir na escola não apenas uma formação intelectual, mas também conhecimentos que possam contribuir para sua formação de valores.

Para Spíndola (2017, p. 7), “[...] a transversalidade deve ter como eixo educativo uma proposta de uma educação comprometida com a cidadania”, visto que, ao trabalhar com ela, o professor leva para a sala de aula debates sobre os problemas sociais presentes no cotidiano. Isso não significa que a escola seja o local no qual será encontrada a solução para todos os problemas do país, mas, sim, o lugar em que se deve iniciar a discussão desses temas, bem como ser o espaço no qual os alunos possam pôr em prática formas novas de pensar, de agir e de tomar decisões. Yus (1998, p. 184) corrobora essa visão ao dizer que “[...] a educação na transversalidade tem de possibilitar que os alunos aprendam a tomar decisões na resolução de problemas concretos”.

2. Temas transversais

De acordo com Araújo (2003, p. 108), os temas transversais surgiram por meio da articulação de determinados grupos sociais, em diversos países, que pressionaram os

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

governos para que incluíssem na estrutura formal das escolas o estudo de temas relacionados à democracia, à justiça social, à ética e à busca de uma vida digna para todos. Ainda segundo o autor, a Espanha foi um dos países que mais se aprofundou nessa proposta, incorporando o trabalho com os temas transversais em sua legislação educacional a partir de 1989, sendo essa reforma educacional uma grande influenciadora na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (BRASIL, 1998a).

Em 1998, o Ministério da Educação – MEC, por meio dos PCNs (BRASIL, 1998a), integrou aos currículos dos componentes curriculares do ensino fundamental os temas transversais, quais sejam, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. É importante frisar que os temas podem ser contextualizados de acordo com a realidade local e que novos temas podem sempre ser incluídos, visto que são relacionados a questões da vida social. Isso quer dizer que a escola pode escolher que temas deseja trabalhar, de acordo com a realidade da comunidade em que está situada, não significando que a escola da comunidade vizinha deva trabalhar os mesmos temas se sua realidade é diferente. Dessa maneira, os temas transversais não são “engessados”, mas uma referência para que cada comunidade escolar possa escolhê-los de acordo com sua necessidade e interesse.

Nos PCNs (BRASIL, 1998a), os temas transversais são conceituados como temas que “[...] correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1998a, p. 17).

A BNCC (BRASIL, 2017) traz uma nova nomenclatura para os temas de relevância social, chamando-os de “temas contemporâneos”. Esses temas afetam a vida humana em escala social, local e global. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 13), as redes e sistemas de ensino, bem como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas, de maneira transversal e integradora, a abordagem de temas contemporâneos, tais como direitos das crianças e adolescentes, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, saúde, vida familiar e social,

educação para o consumo, educação financeira e fiscal, ciência e tecnologia, diversidade cultural e trabalho.

De acordo com os documentos supracitados, deve-se dar aos temas de relevância social a mesma importância que aos outros componentes curriculares que fazem parte da matriz dos anos finais do ensino fundamental, visto que eles devem ser discutidos em todos os componentes curriculares e em todos os anos desse segmento de maneira transversal.

Para Yus (1998, p. 18), os temas transversais são importantes, pois estão centrados na educação para a vida e permitem o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e solidários, além de possibilitarem aulas mais participativas, envolvendo os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para exemplificar o que é ser crítico, cito Pennycook (2010, p. 16.2) que afirma que “[...] nós precisamos não apenas nos entender como intelectuais situados em locais sociais, culturais e históricas muito específicos, mas também entender que o conhecimento que produzimos é sempre válido.”¹ Isso significa que momentos de discussão em sala de aula são importantes para valorizar a participação dos alunos e mostrar a eles que a opinião de todos deve ser considerada. Eles irão perceber que cada pessoa possui uma visão de determinados assuntos, e, mesmo que as opiniões sejam divergentes, devem ser consideradas e respeitadas. A escola deve ser o lugar no qual os alunos tenham a oportunidade de discutir sobre temas de relevância social, pois ela é o espaço do conhecimento e da reflexão.

Trabalhar os temas transversais nos anos finais do ensino fundamental é uma maneira de abrir espaços para que os alunos possam discuti-los com seus colegas de classe e expor suas opiniões, trazendo para a sala de aula reflexões sobre o seu papel como cidadãos, tornando-os conhecedores dos seus direitos e deveres, bem como transformá-los em cidadãos mais conscientes, visto que esses temas traduzem a preocupação da sociedade brasileira (BRASIL, 1998a, p.17) e são um instrumento de reflexão para a promoção de mudanças pessoais e coletivas.

¹ Tradução minha para: “[...] we need to not only understand ourselves as intellectuals situated in a very particular social, cultural and historical locations, but also to understand that the knowledge we produce is always interested.” (PENNYCOOK, 2010, p. 16.2)

Outro motivo para o debate desses temas é o fato de os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental estarem na fase da adolescência, período de descobertas, conflitos e transformações físicas e psicológicas. Essas discussões podem ajudá-los a compreender melhor essa fase de suas vidas.

A intenção do MEC de integrar os temas transversais em todos os componentes curriculares do ensino fundamental é inovar os currículos escolares, trazendo os conteúdos para mais perto da realidade do aluno. Isso significa aprender na realidade sobre a realidade (BRASIL, 1998a, p. 30).

3. A formação dos professores de língua inglesa e os temas transversais

Ao trabalhar o componente curricular Língua Inglesa, o professor faz com que os alunos entrem em contato com uma língua estrangeira e também, de alguma forma, com a cultura que essa língua exprime, representa e transporta. Além disso, há um fato essencial, que diz respeito ao uso dos temas transversais para a discussão de temas importantes referentes à formação cidadã dos alunos e à discussão de questões que lidam com a vida cotidiana desses alunos. Gusmão (2017, p. 2) corrobora essa ideia ao afirmar que “[...] no tempo pós-moderno em que a esfera educacional está inserida, é possível asseverar que o processo de ensino de línguas é desafiador, implicando que os professores, especialmente de LE/LI², sejam dotados de diversas competências para atender as demandas exigidas nesse contexto”. Nesse sentido, corroborando a observação dessa autora, ressalto a importância da formação, tanto a inicial quanto a continuada, dos professores.

Os cursos de Letras – Língua Inglesa formam professores que podem atuar na educação básica, em cursos de idiomas e também em outras atividades que envolvam o conhecimento de uma língua estrangeira, como a tradução, por exemplo. Na matriz curricular do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM³, os professores em formação têm acesso a questões e temas que dizem respeito à língua, às literaturas e às metodologias de ensino de LI. Ao longo dos estágios

² Língua Estrangeira / Língua Inglesa

³ Menciono o curso de Letras – Língua Inglesa da UFAM, pois foi onde concluí minha graduação.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

supervisionados, os alunos das licenciaturas de LI têm a oportunidade de pôr em prática o que foi discutido do ponto de vista teórico nas disciplinas que antecedem esses estágios práticos. Porém, segundo Celani e Souza (2017, p. 67), “nem mesmo a disciplina de estágio supervisionado dá conta de integrar os estudantes universitários à vivência de ensino nas escolas”. Isto porque há uma infinidade de reflexões acerca do trabalho que se renova constantemente e por isso não é possível discutir todos os aspectos do complexo processo de ensinar-aprender uma língua estrangeira no curto tempo de quatro anos da graduação de Letras – Língua Inglesa.

A graduação é o momento da formação inicial do professor, pois entende-se que é na universidade que ele terá os primeiros contatos com as diversas metodologias de ensino de LE e as práticas de sala de aula que constituem o cerne de sua formação profissional. Corrêa (2018, p. 85) entende a formação de professores como a aplicabilidade do conhecimento para benefício de outrem e afirma que “[...] a formação inicial do professor deve sustentar-se em contínua reflexão e criticidade de seus feitos diários” (CORRÊA, 2018, p. 83). Isso significa que, durante a graduação, o professor em formação irá se aprofundar em discussões que o ajudarão no desenvolvimento da sua prática docente, e eu acredito que essas discussões devam contemplar a importância do trabalho com os temas transversais em sala de aula, dada a inegável relevância desses temas.

Além da formação inicial, deve existir sempre o que chamamos de formação continuada. Esta, como o próprio nome diz, destina-se a atualizar e a modernizar o conhecimento teórico-prático dos professores, impedindo a estagnação desses profissionais. Celani e Souza (2017, p. 66) afirmam que:

“Não é mais possível que o professor pense ser suficiente a formação recebida em seu período de graduação, afinal, muitas vezes o que se aprende durante este tempo acaba se tornando obsoleto, vista a velocidade com que as informações circulam nos meios sociais, tendo como principal auxiliar a internet”.

Partindo da ideia de que a formação continuada deve ser uma preocupação não só do professor, mas também da instituição de ensino da qual ele faz parte, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED possui um centro de formação continuada

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

que oferece aos professores da rede municipal de ensino quatro encontros anuais destinados à atualização, tanto teórica quanto prática, dos professores dessa rede. No caso dos professores de LI, as formações acontecem às quartas-feiras, dia do seu Horário de Trabalho Pedagógico - HTP. Esse HTP é sempre às quartas-feiras, quando o professor tem o trabalho dedicado às atividades pedagógicas, tais como correção de exercícios, elaboração de material, dentre outras.

Sobre a importância do trabalho com os temas transversais, Corrêa (2018, p. 118) afirma que “[...] a atuação do professor deve ir ao encontro da necessidade dos alunos, diante das diversas situações advindas das circunstâncias do sistema escolar na trajetória de gerenciamento de ensinar e aprender”. Desta maneira, os temas transversais, quando trabalhados em sala de aula, chamam a atenção dos alunos, já que são assuntos que fazem parte da sua realidade. Para isso, é preciso que os professores abram mão de crenças educacionais antigas, que antes eram muito boas, mas que atualmente não conseguem mais atingir os alunos (CELANI; SOUZA, p. 70).

Em sua pesquisa com os professores de Língua Inglesa das escolas públicas de Manaus, Corrêa (2018) se deparou com depoimentos de alguns professores, os quais afirmaram que somente o conhecimento da língua estrangeira não é o suficiente para ser professor de Língua Inglesa na escola pública, é preciso tratar outros assuntos que também são de interesse dos alunos. Nos depoimentos dos professores da pesquisa citada, é sempre mencionado que, além de trabalhar os conhecimentos linguísticos, é necessário debater também a realidade social, daí a importância de trazer a discussão dos temas transversais para a sala de aula.

É sabido que a formação inicial do professor não é suficiente para levantar todos os aspectos que envolvem a prática desse profissional em sala de aula. A graduação é apenas uma parte da formação do professor, é preciso que esse profissional esteja em constante busca de conhecimento, por isso a necessidade da sua formação continuada para ajudar no preenchimento de algumas lacunas que possam ter ficado durante a sua formação inicial.

Micoli (2011, p. 175) corrobora essa ideia ao afirmar que “[...] não há curso de formação que possa ensinar alguém a melhor maneira de ensinar. Esse é um ofício que se aperfeiçoa na medida do investimento de um professor naquilo que faz”.

A procura por formação continuada também faz parte das atividades do professor que está comprometido em transmitir, sempre da melhor maneira, conhecimento para seus alunos. Para Gimenez (2011, p. 51), um dos principais objetivos da formação de professores de Língua Inglesa é o resgate de uma dimensão educacional não apenas humanística, mas também crítica. Para isso, nada melhor do que discutir temas de relevância social em sala de aula.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso, cuja definição, dada por Yin (2001, p. 32), remete a “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro do seu contexto da vida real”, ou seja, é um tipo de metodologia que observa um fenômeno em seu ambiente natural e que busca respostas sobre o fenômeno estudado.

Para Gil (2008, p. 58), o estudo de caso tem como propósitos: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 90-92) destacam três tipos de estudo de caso, quais sejam: “estudos de caso numa perspectiva histórica”, que são estudos sobre uma organização específica ao longo de um determinado período de tempo, relatando o seu desenvolvimento; um segundo tipo de estudo de caso denomina-se “histórias de vida”, em cujo tipo de estudo de caso, o investigador entrevista exaustivamente uma única pessoa a fim de ter uma narrativa em primeira pessoa; e, finalmente, o terceiro tipo de estudo de caso é chamado de “estudos de caso de observação”, que são estudos cuja a geração de dados origina-se na observação participante e o foco deste estudo concentra-se numa organização particular. Sendo assim, esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso de observação, pois, como disse anteriormente, este tipo de pesquisa consiste na observação do participante em uma determinada organização, neste caso, seis escolas da rede municipal de ensino. Diante do exposto, é possível perceber que o estudo de caso foi a melhor opção para esta pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida em seis escolas distribuídas nas Divisões Distritais Zonais Rural, Oeste, Norte, Centro-Sul, Leste I e Leste II da referida secretaria. As escolas foram escolhidas de acordo com sua localização para que eu pudesse incluir uma escola em cada DDZ, tendo assim uma visão mais ampla do trabalho desenvolvido pela SEMED. Os participantes da pesquisa foram seis professores, cada um representando uma DDZ diferente, concursados ou temporários, que ministravam o componente curricular Língua Inglesa para as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas das referidas DDZs.

A seguir, apresento o quadro 1 que traz os nomes fictícios atribuídos aos participantes da pesquisa, bem como a média de idade destes.

Quadro 1 – Nomes fictícios dos participantes desta pesquisa e sua idade

Ordem	Nome	Idade
1	Ana	Entre 26 e 35 anos
2	Bruno	Entre 36 e 45 anos
3	Carla	Acima de 46 anos
4	Dênis	Entre 36 e 45 anos
5	Eline	Entre 36 e 45 anos
6	Fabíola	Entre 36 e 45 anos

A maioria dos participantes desta pesquisa tem a média de idade entre 36 e 45 anos; apenas um participante tem entre 26 e 35 anos e um tem acima de 46 anos.

Como instrumentos de geração de dados foram utilizados observações de sala de aula e dois questionários, um de perfil e outro investigativo.

As observações de sala de aula foram utilizadas para que fosse possível observar *in loco* se e como os temas transversais estavam sendo trabalhados nas aulas de Língua Inglesa dos anos finais do ensino fundamental da SEMED.

O questionário de perfil foi utilizado para identificar as características dos professores participantes desta pesquisa. Já o questionário investigativo foi usado para averiguar o conhecimento desses professores sobre os temas transversais e sua aplicabilidade em sala de aula. Ambos os questionários possuem perguntas abertas (o participante formula sua resposta) e fechadas (a resposta está limitada a itens preestabelecidos).

Para iniciar a geração dos dados, observei as aulas dos seis participantes a fim de verificar se e como os temas transversais estavam sendo trabalhados nas aulas de LI nas séries finais do ensino fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino. As observações tiveram a duração de aproximadamente 3 horas/aula de cada professor, resultando em 18 horas/aula no total. Foram observadas as aulas desses professores em apenas uma turma em que eles ministravam o componente curricular LI. Todas as observações foram gravadas em áudio para posterior análise.

Após as observações das aulas, apliquei os questionários de perfil e investigativo. Os participantes responderam aos questionários por escrito na escola no dia do Horário de Trabalho Pedagógico – HTP. Nesse dia, foi escolhida uma sala reservada para que o professor pudesse responder com calma e privacidade às perguntas dos questionários, utilizando para isso o tempo que julgasse necessário.

A teoria que deu base à análise dos dados desta pesquisa foi a análise de conteúdo, que Bardin (2016, p. 48) define como:

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.”

Isso quer dizer que a análise de conteúdo trabalha a fala e as significações, em outras palavras, procura conhecer o que está por trás das palavras.

Finalmente, realizei a discussão dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa.

5. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Perfil dos professores participantes

A maioria possui graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa, e apenas um participante possui dupla habilitação (Português/Inglês). Em relação à participação em congressos e seminários, a maioria dos professores respondeu que costuma frequentar

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

esses eventos, e apenas dois deram resposta negativa à pergunta. Já no que se refere aos eventos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, todos responderam que frequentam esses eventos.

Com o intuito de aprofundar o perfil dos participantes da pesquisa, bem como de contribuir para a compreensão de alguns aspectos das suas identidades, mostro, a seguir, alguns excertos do Questionário de Perfil.

Perguntei aos participantes há quanto tempo eles exerciam a docência de LI e quanto desse tempo foi passado na rede municipal de ensino e as respostas foram as seguintes.

Ana atua como professora de Língua Inglesa há 13 anos, sendo 8 desses na Secretaria Municipal de Ensino. Já Bruno é professor de LI há 15 anos e sempre exerceu sua profissão na SEMED. Carla atua como professora de LI há 24 anos, sendo 22 deles dedicados à SEMED. Dênis é professor LI há 22 anos, sendo 3 destes na rede municipal de ensino. Eline atua como professora de LI há 12 anos e há 2 anos é professora da SEMED. Fabíola é professora de LI há 11 anos, sendo 7 anos dedicados à SEMED.

No último item do questionário, deixei como opção que os participantes escrevessem informações adicionais que julgassem relevantes para a pesquisa e apenas Fabíola utilizou esse campo e sua contribuição foi a seguinte:

Particularmente não gosto das formações, penso que essas formações poderiam ser atrativas como oferecer viagens para a troca de experiências, convites para congressos, ter aulas ou “formações” com pessoas realmente habilitadas na área de Língua Inglesa. (Fabíola, grifo do participante)⁴

Como se vê, Fabíola refere-se aos eventos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ao longo do ano letivo de 2018.

5.2 Análise do questionário investigativo

⁴ Optei por utilizar, nesta pesquisa, o texto dos questionários tal qual foram coletados, sem correções textuais.

O questionário investigativo tinha 10 (dez) questões, sendo 4 (quatro) abertas e 6 (seis) fechadas. Aqui, são utilizados fragmentos dos discursos dos participantes, que estão em itálico, a fim de não os confundir com as citações bibliográficas e após cada fragmento, é colocado entre parênteses o nome fictício do participante.

Foram observadas as aulas de uma turma do 6º ano, uma turma do 7º ano, três turmas do 8º ano e uma turma do 9º ano, totalizando seis turmas (uma turma de cada professor participante da pesquisa).

5.2.1 Sobre o ensino-aprendizagem de LI na escola pública

Para Ana, o ensino-aprendizagem de LI na escola pública, da maneira que acontece atualmente, é útil para os alunos, como se vê abaixo:

Acredito que seja útil sim, depende da dinâmica e metodologia de cada professor. Apesar de faltar alguns materiais tecnológicos que complementa muito as aulas, não enxergo que o processo de ensino-aprendizagem atual de Língua Inglesa seja inútil. (Ana)

Bruno, da mesma maneira que Ana, acredita que o ensino-aprendizagem de LI, da maneira como acontece hoje na escola pública, é útil para os alunos, porém pouco valorizado, como diz abaixo:

[...] o sistema que gere nossa educação não compreendeu ainda a importância do ensino dessa língua estrangeira no processo de formação acadêmica de nossos alunos. Carga horária insuficiente, condições de trabalho pedagógico escasso [sic], alunos descompromissados, famílias que não colaboram com a escola etc. É um conjunto de fatores. (Bruno)

Para Fabíola, assim como Bruno, o ensino-aprendizagem de LI em escolas públicas é visto como sendo pouco importante, como exposto.

[...] temos dificuldades em transmitir nossos conhecimentos para os alunos (são muitos em algumas turmas); a dificuldade do material se adequar ao currículo mínimo (às vezes no livro didático vem apenas 2 assuntos dos quais eles deverão estudar, seguindo a proposta curricular da SEMED). O livro didático é usado para exercícios em casa. O material de Língua Inglesa poderia ser mais prático e funcional. Hoje, todo livro que chega na escola deve ser usado por 3

anos. Isso não é bom, porque o aluno acaba não estudando coisas novas e atualizadas. (Fabíola)

Esses discursos são corroboradas por Monteiro (2014, p. 129) que ao relatar o resultado da sua pesquisa realizada no interior do Amazonas afirma: “Essa questão da desvalorização e do desinteresse pelo inglês é muito discutida na bibliografia da área e se impõe como um desafio para o professor, face as diversas tarefas e exigências que abrangem seu fazer docente”.

Carla, assim como os demais participantes, também acha útil o ensino-aprendizagem de LI como ocorre hoje. Segunda ela:

Todo ensino-aprendizado é útil. No 6º ano, a Língua Inglesa, por ser novidade, é muito bem recebida, mesmo com a metodologia tradicional. Nas séries seguintes, o ensino-aprendizado se torna mais difícil, pois os alunos já estão mais antenados e conscientes do mundo tecnológico. O tradicionalismo já não é eficaz. Faz-se necessário o uso de novas técnicas e metodologias; estrutura física adequada, assim como rever o quantitativo de alunos em sala de aula e número de aulas. (Carla)

Já Eline acredita que:

O ensino-aprendizado da Língua Inglesa em escolas públicas deve ser de uma forma muito lúdica e atraente para despertar o interesse do aluno e fazê-lo perceber a necessidade e a importância do inglês. O inglês além dos vocabulários soltos que encontramos em termos comerciais e mídias.

É possível observar que, apesar de os participantes afirmarem que o ensino-aprendizagem de LI, da maneira como ocorre atualmente, é útil, eles citam alguns pontos que precisam mudar para a melhoria deste processo, tais como carga horária insuficiente (apenas duas horas semanais), condições de trabalho (falta de material e estrutura física das escolas), falta de interesse dos alunos, falta da participação dos pais na escola.

Leffa (2011, p. 20) corrobora esse ponto de vista ao afirmar que:

Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE.

Dênis, diferentemente dos demais, acha que o ensino de LI, tal como ocorre hoje na escola pública, não é útil, pois “[...] *o aluno torna-se mecânico apenas para o conteúdo que será avaliado numa avaliação escrita, eles sempre usam a desculpa de que não sabem falar a própria língua e imagine um outro idioma*” (Dênis).

Em seu relato, Dênis menciona um dos mitos que, segundo Siqueira (2011), está arraigado no imaginário de muitos pais e estudantes de todas as classes sociais, que é o dito segundo o qual as pessoas afirmam que “não falam nem português direito, quanto mais o inglês”. Há também outros mitos citados por Siqueira (2011), tais como “inglês é coisa para elite”, “só se aprende inglês em cursos livres”, entre outros. Infelizmente, essas são falas que os professores de LI ainda ouvem em seu dia a dia na escola.

5.2.2 Sobre a discussão dos temas transversais nas aulas de LI

Em suas respostas, Ana afirmou que conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) e os temas transversais e que os discute em suas aulas. Segundo ela, certa vez trabalhou o tema Meio Ambiente por meio de um texto em inglês sobre reciclagem. De acordo com a participante, alguns alunos se mostraram bem interessados no assunto, outros, porém nem tanto.

Bruno também disse que conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) e os temas transversais e que já tratou dos temas Ética e Saúde em suas aulas. Em determinado momento, trabalhou com os alunos sobre *bullying*, por meio de exposição de cartazes. Segundo o professor, a aceitação dos alunos é boa em relação à discussão de tais temas em sala de aula, pois esses temas abordam questões que estão presentes no cotidiano dos alunos.

Carla declarou que conhece os PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b) e os temas transversais. Segundo seu relato, ela discute os temas transversais em sala de aula e disse que certa vez trabalhou os temas Saúde e Pluralidade Cultural com suas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental. Ela afirmou, ainda, que a recepção dos temas transversais é muito boa por parte dos alunos, pois eles participam com mais naturalidade “[...] *porque, para muitos deles, se fala da sua própria realidade*” (Carla).

Dênis afirmou que conhece os PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b), assim como os temas transversais e que já debateu alguns temas como Direitos de igualdade para todos e Problemas Climáticos, por meio de rodas de conversa. Ele acredita que os temas transversais são melhor recebidos pelos alunos do que o ensino exclusivo da língua. Ele menciona que certa vez trabalhou o tema “vivendo com a diferença”, e a participação da turma nas discussões foi muito ativa.

Eline disse que conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) e também os temas transversais, porém não trabalha “*ao pé da letra*” os temas transversais em suas aulas de LI, mas que tenta “*associar ao máximo para que o aluno entenda o vocabulário do inglês com o seu vocabulário do dia a dia*”. Eline também declarou que os alunos dificilmente perguntam. “*Nós professores que temos que levá-los a essa associação*” (Eline).

Esse trecho do depoimento de Eline pode ser esclarecido por Leffa (2011, p. 23), ao lembrar que “[...] há muitas explicações para o aluno que não estuda, mas a principal é a falta de objetivo quando está na escola”. Por meio das falas de Eline e da citação de Leffa (2011), surgem alguns pontos para reflexão, o primeiro deles é: se os professores trabalhassem mais com os temas transversais em sala de aula, talvez os alunos pudessem perceber a importância de cada componente curricular estudado na escola, visto que, como dizem os PCNs (BRASIL, 1998a), os temas transversais tratam de assuntos do cotidiano da nossa sociedade e, dessa maneira, poderiam fazer mais sentido para os alunos. Essa seria uma estratégia também para aproximar o professor dos alunos, pois, como diz Leffa (2011, p. 29), “[...] o professor deve, de alguma maneira, tentar enturmar-se e, uma vez enturmado, enturmar a todos”.

Evidentemente, essa aproximação nada tem a ver com o desrespeito à figura do professor. Trata-se, antes de uma aproximação em que professores e alunos sentem-se solidários num esforço comum, centrado não apenas na língua, mas também em torno de questões importantes na vida de todos nós.

O segundo ponto para reflexão é o seguinte: se os alunos, ao serem incentivados pela família e/ou pela escola, pudessem descobrir o quão prazeroso é adquirir novos conhecimentos, talvez os professores se sentissem mais estimulados a preparar sempre coisas novas para suas aulas.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

Não se trata aqui de buscar vilões ou culpados para o eventual desinteresse dos alunos. Trata-se, sim, de refletir sobre o que acontece na escola e na sala de aula e tentar entender os fatores que podem contribuir para esse desinteresse.

Continuando o relato dos participantes, Fabíola afirmou que conhece os PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b) e também os temas transversais e segundo essa participante, ela trabalha os temas transversais em sala de aula. Certa vez, ela discutiu o tema Orientação Sexual e Gravidez com as turmas de 7º e 8º ano. “[...] *havia muitas meninas grávidas na escola. Fiquei alarmada e isso me incomodou enquanto professora*” (Fabíola).

Outro tema trabalhado por Fabíola é Meio Ambiente. Em parceria com a professora de Artes da escola e também com o apoio dos alunos, eles produziram uma pequena horta para a escola, como mostra a figura 1:

Figura 1– Horta escolar mantida pelas professoras de Língua Inglesa e Artes com o apoio dos alunos da escola



Fonte: Érica Amorim (2018).

Sobre a receptividade dos alunos em relação aos temas transversais, Fabíola respondeu que os alunos gostam muito: “[...] *eles percebem mais as coisas ao seu redor, percebem mais o outro, se tornam mais solidários e humanos*” (Fabíola).

Segundo os relatos citados até aqui, todos os participantes afirmam conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b), bem como os temas transversais. Cinco participantes deram exemplos de temas que já discutiram em sala de aula; uma participante, porém, disse não trabalhar com os temas transversais com frequência, mas que tenta sempre que possível associar o vocabulário de LI ensinado em suas aulas com a realidade dos alunos.

Como Santos et al. (2013), acredito que, ao planejar as aulas com foco na sua função social, o professor torna-se capaz de orientar o processo de ensino-aprendizagem numa direção que envolva a reflexão crítica e o estímulo à autonomia desses sujeitos.

5.2.3 Sobre os temas transversais e a formação continuada dos professores na SEMED

Segundo Ana, os eventos de formação de LI da SEMED não trabalham os temas transversais, e ela acha importante trabalhar tais temas, apesar da dificuldade de discutirlos em sala de aula.

Bruno afirma em seu relato que os eventos de formação de Língua Inglesa da SEMED não discutem os temas transversais. Ele acha importante trabalhar os temas transversais e não considera difícil debatê-los nas aulas de LI. O participante conclui seu relato dizendo que o material didático que ele utiliza em sala de aula não trata dos temas transversais.

Carla declara que os eventos de formação de Língua Inglesa oferecidas pela SEMED tratam dos temas transversais, e ela considera importante trabalhar esses temas nas aulas de LI e não acha difícil discutirlos. Ela concluiu afirmando que o material didático utilizado por ela trata dos temas transversais, porém de forma resumida, como se vê abaixo:

Os temas transversais abordados nos livros didáticos vêm direcionados para assunto-conteúdo de forma resumida. Acredito que seja por causa do número de aulas que se deve cumprir naquela unidade. Isso limita a exploração e extensão dos temas transversais. (Carla)

Dênis declarou que os eventos de formação de Língua Inglesa da SEMED expõem os temas transversais e que ele acha importante trabalhar tais temas nas aulas do seu

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

componente curricular. Ele afirmou ainda que não considera difícil tratar os temas transversais com os alunos e que o material didático que ele utiliza contempla tais temas, como pode ser observado: *“O material didático oferecido pela SEMED traz textos com temas transversais e de acordo com a realidade do aluno, sendo assim, fica notório a participação dos alunos na discussão com temas transversais”* (Dênis).

Segundo Eline, os eventos de formação de LI oferecidos pela SEMED não tratam dos temas transversais, e ela acha importante trabalhá-los em sala de aula. A participante não considera difícil discutir os temas transversais nas aulas de LI e afirma que o material didático que ela utiliza não apresenta a discussão dos temas transversais.

Eline também afirmou que os eventos de formação de LI oferecidas pela SEMED discutem os temas transversais. Fabíola acha importante trabalhar esses temas em sala de aula e não considera difícil discuti-los nas aulas de LI. Ela afirma que o material didático que utiliza incentiva a discussão dos temas transversais e que complementa esse material levando outros materiais de apoio para suas aulas.

Em sua última resposta ao questionário de perfil, Fabíola afirma:

Trabalhar os temas transversais é de extrema importância, pois trabalhamos questões urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Eles não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas atravessam todas elas como se a todas fossem pertinentes. (Fabíola)

Conforme observado, três participantes afirmam que os eventos de formação continuada de LI oferecidas pela SEMED não discutem os temas transversais, enquanto os outros três participantes afirmam que sim.

De acordo com o plano de curso dos eventos de formação de LI da Secretaria Municipal de Educação do ano de 2018, ao longo desses encontros do referido ano, houve momentos para a discussão de temas transversais, como Inclusão Social e Tecnologia. Segundo esse plano, no primeiro encontro do evento de formação, foram realizadas dinâmicas de grupo com os professores, a fim de trabalhar a escrita e a oralidade em LI. Os professores puderam aproveitar essas sugestões para discutir determinados temas de relevância social em sala de aula.

Já no segundo encontro do evento de formação, foi possível discutir sobre inteligência emocional para a promoção da inclusão social, tema este muito importante

para trabalhar com os alunos, pois a adolescência é um período da vida do ser humano no qual há muitos conflitos emocionais e muitas vezes os jovens não sabem como lidar com esses conflitos, e a ajuda da escola é essencial neste momento.

No terceiro encontro, foi proposta a utilização de ferramentas tecnológicas nas aulas de LI, sendo esse também um bom momento para o professor discutir algum tema transversal em sala de aula por meio de um desses recursos tecnológicos. Já no último encontro, foi feita uma oficina para a criação de atividades com músicas e filmes. Considero que esses dois recursos são ótimos para o debate de vários temas em sala de aula.

Como já disse, os eventos de formação continuada de LI da SEMED são divididos em quatro encontros por ano. Os professores de todas as Divisões Distritais Zonais da Secretaria são convidados a participar desses encontros, cada DDZ em um dia diferente. As formações de LI são realizadas às quartas-feiras, dia esse dedicado ao professor desse componente curricular para realizar suas atividades pedagógicas, como já mencionado anteriormente.

Assim, parece claro que os eventos de formação continuada de LI da SEMED discutem os temas transversais com os professores. Entretanto, o relato de metade dos participantes contradisse essa informação.

5.3 Análise das observações de sala de aula

As descrições que serão feitas a seguir são fruto das observações das aulas dos participantes da pesquisa em suas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foram observadas um total de 18 horas/aula, uma média de 3 horas/aula por participante.

Dessa forma, as aulas observadas da participante Ana foram de uma de suas turmas do 6º ano do turno matutino de uma escola localizada na zona oeste da cidade. Nas três aulas observadas, ela não provocou o debate com a turma sobre nenhum tema transversal, pois a professora não aproveitou a oportunidade para discutir e explorar com os alunos o tema de um texto que foi trabalhado no primeiro dia de observação de sala de aula.

Ana poderia ter explorado o conteúdo do texto para discutir com os alunos sobre animais silvestres, indagando, por exemplo, de que maneira esses animais foram habitar o zoológico. Ela poderia ter estimulado os alunos a pesquisar sobre o tema, pois, como orienta a BNCC de Língua Inglesa para o ensino fundamental – anos finais (BRASIL, 2017, p. 242),

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

As observações das aulas de Bruno foram da sua turma do 8º ano do turno matutino, de uma escola localizada na zona norte da cidade. Nas três aulas observadas, Bruno restringiu-se exclusivamente aos conteúdos gramaticais. Ele não utilizou outros recursos para o ensino-aprendizagem de LI, restringindo-se, exclusivamente, a questões de natureza gramatical. Em relação a essa questão, Santos et al. (2013, p. 127) afirmam que “[...] é importante propor aulas as quais levem em consideração que o ensino de língua estrangeira não é meramente uma ação de decodificação de uma língua, ou mesmo busca de significados estáticos”. Ou seja, Bruno poderia ter utilizado outros recursos, como a discussão de temas transversais, para tornar suas aulas mais interessantes, além de estimular uma participação mais ativa desses alunos.

As aulas observadas de Carla foram com sua turma do 7º ano vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Centro-Sul. Durante as observações das aulas, não foi possível verificar a abordagem dos temas transversais.

As aulas observadas de Dênis foram da sua turma do 9º ano do turno vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Leste I. Durante as aulas observadas, o professor trabalhou com o tema transversal diversidade cultural.

As aulas observadas de Eline foram da sua turma do 8º ano do turno vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Leste II. Durante a primeira aula, Eline trabalhou com a turma o vocabulário sobre o clima, dando sequência ao conteúdo iniciado na aula anterior. Eline poderia ter usado esse momento para discutir com os alunos sobre o aquecimento global, pois, como Santos et al. (2013), eu acredito que relacionar os

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

conteúdos do vocabulário e os aspectos gramaticais com situações que envolvam a realidade do aluno faz com que a aprendizagem se torne mais significativa. No entanto, a professora limitou-se a escrever o conteúdo no quadro e traduziu em voz alta o texto para os alunos. Durante as três aulas observadas, não foi trabalhado nenhum tema transversal e tampouco se levantou alguma discussão que não estivesse relacionada ao conteúdo do componente curricular LI.

As aulas observadas de Fabíola foram da sua turma de 8º ano do turno matutino de uma escola da Divisão Distrital Zona Rural. A professora desenvolve um trabalho sobre horta escolar com os alunos e, durante as aulas observadas, alunos do turno vespertino a procuraram para receber orientações sobre o que fazer naquele dia para a manutenção da horta. Porém, em sala de aula, não foi possível observar a discussão de temas transversais.

Como se vê pelas descrições que acabo de fazer, apesar de os participantes afirmarem em suas respostas no questionário investigativo que discutem os temas transversais em sala de aula, não foi possível, ao longo das 18 horas/aulas observadas, perceber a discussão de qualquer tema transversal pela maioria dos participantes, a não ser pelo participante Dênis, que na primeira aula discutiu com os alunos sobre diversidade cultural. Fabíola também tenta trabalhar com os alunos a importância de manter a horta escolar, mas, segundo a própria professora, os alunos vêm consultá-la usualmente em um turno diferente daquele em que estudam para receber orientações suas.

Durante as aulas observadas, os professores trataram preferencialmente de questões gramaticais e lexicais da LI, não havendo espaço para a discussão de questões que ultrapassassem esses pontos de natureza exclusivamente linguística. As aulas, dessa maneira, se tornaram mecânicas, provocando, aparentemente, um certo desinteresse e apatia da parte dos alunos pelo componente curricular estudado. Santos et al. (2013, p. 128) afirmam que “[...] é preciso pensar no ensino de LE como canal de elevação do conhecimento humano e que, naturalmente, através da linguagem é capaz de transformar alunos em sujeitos críticos e reflexivos: cidadãos em construção”.

A BNCC de LI para o ensino fundamental – anos finais (BRASIL, 2017, p. 244) sugere algumas competências específicas para serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental nas aulas de LI; dentre elas destaco a de número 5 (cinco), que trata sobre a

utilização de “[...] novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável”.

Essas são algumas sugestões para tornar o ensino-aprendizagem de LI mais significativo para os alunos e, alinhando isso à discussão de temas transversais em sala de aula, o professor proporciona aos alunos um momento de interação que permitirá que exponha sua opinião sobre determinados assuntos de maneira crítica, respeitando o posicionamento dos alunos. O professor precisa perceber que os alunos que estão em sala de aula precisam de muito mais que o conteúdo proposto por cada componente curricular: esses alunos precisam da ajuda da escola para se prepararem para suas vidas profissional, social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal razão de pesquisar sobre a discussão dos temas transversais nas aulas de LI dos anos finais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação deu-se pelo fato de eu, no momento desta pesquisa, acompanhar alguns projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas da rede municipal de ensino, por meio do setor da referida secretaria responsável por isso, e querer verificar se esse e outros temas são trabalhados nas aulas de LI de maneira contextualizada como propõem os documentos norteadores PCNs (BRASIL, 1998a) e BNCC (BRASIL, 2017).

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se e como os temas transversais são trabalhados nas aulas de LI dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, e o que constatei é que os professores, muitas vezes, limitam-se aos conteúdos do léxico e da gramática da língua na sala de aula, deixando de lado a discussão sobre outros temas que também são de interesse dos alunos e relevantes para toda sociedade.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pude constatar que, em seus relatos, os professores participantes desta pesquisa disseram que já discutiram em algum momento determinados temas transversais em sala de aula, porém, ao longo das quase 18h de observação das aulas, não foi possível notar discussões de tais temas nas aulas de LI desses participantes. A discussão de temas transversais foi feita por um único professor

participante da pesquisa, este discutiu com seus alunos da turma de 9º ano sobre diversidade cultural na sua primeira aula observada. Embora não tenha sido possível detectar a discussão de temas transversais nas aulas de LI observadas, não é possível, no momento, afirmar que isso se daria ao longo de outras aulas, pois este trabalho não conseguiu apreender esses desdobramentos, mesmo havendo esforços por parte da pesquisadora.

Em relação aos possíveis obstáculos de se trabalhar temas de relevância social em sala de aula, destaco alguns argumentos apontados pelos professores participantes desta pesquisa, como, por exemplo, carga horária insuficiente e a preferência, em virtude do pouco tempo passado em sala de aula, dada aos conteúdos gramaticais, já que, de acordo com os participantes, só é possível copiar o conteúdo no quadro, explicá-lo para os alunos e pedir que eles façam o exercício de fixação do conteúdo. Outro ponto mencionado pelos professores foi o número excessivo de alunos presentes nas turmas; eles consideram que há alunos demais em todas as turmas, e isso dificulta o trabalho em sala de aula. Os PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998b) também mencionam esses problemas (carga horária reduzida e classes superlotadas) como um obstáculo que inviabiliza o ensino-aprendizagem de LI na escola pública.

Acredito na importância do trabalho sobre os temas transversais na sala de aula de LI. Para isso, reafirmo que é necessário investir esforços na formação dos professores, pois é por meio da formação, tanto inicial quanto continuada, que o professor poderá adquirir conhecimento para a melhoria contínua do seu trabalho em sala de aula. Cruz e Lima (2011, p. 196) corrobora essa visão ao afirmar que “[...] é preciso reenfatar a importância da formação continuada do professor para que ele possa provocar mudanças na escola”.

Considero que, de um modo geral, os professores participantes foram receptivos à minha presença em suas aulas ao aceitarem fazer parte desta pesquisa, bem como os gestores das seis escolas, mesmo aqueles que no início pareceram um pouco desconfiados com a minha ida até a escola.

Acredito que esta pesquisa poderá contribuir para discussões nas graduações do curso de Letras – Língua Inglesa para que os professores em formação possam ter conhecimento do conceito de transversalidade e de como ela se dá no contexto escolar,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

além de preparar esse futuro professor para trabalhar temas que ultrapassam os limites do seu componente curricular, tratando em suas aulas temas de relevância social que ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos sobre a sua realidade, pois, como afirma Torres (2007, p. 88), “[...] para que haja uma transformação, é necessário que tenhamos consciência de nosso papel na sociedade [...]”.

Esta pesquisa não se esgota aqui, por isso, espero que este trabalho sirva de motivação para novas pesquisas sobre o tema e que estimule os professores de LI a discutirem os temas transversais em suas aulas, unindo o conteúdo lexical e gramatical à responsabilidade social da escola.

Há pouca discussão sobre temas transversais nas aulas de LI da rede municipal de ensino de Manaus. Assim, espero que este trabalho possa ter contribuído para lançar este tema em discussão na escola pública manauara.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 1998a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 1998b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 mai. 2018.

CELANI, M. A. A; SOUZA, M. J. F. **A formação continuada de professores como um processo de autocrítica.** Verbum, v. 6, n.3 p. 66-76, mar, 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/30391>. Acesso em: 02 jul 2019.

CORRÊA, E. S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública.** 2018. 224f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

CRUZ, G. F.; LIMA, J. R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?. In: LIMA, D.C. **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GARCIA, M. H. C. *et al.* Temas transversais: a abordagem pelos professores de língua materna no ensino fundamental em sala de aula. **Revista Eletrônica de Letras**, Centro Universitário de Franca, Franca (SP), v.3, n.1, p. 11-39, jan-dez, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unifacf.com.br/index.php/rel/article/view/397/380>. Acesso em: 01 out. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GUSMÃO, G. V. Crenças e formação docente: o professor de língua inglesa em foco. **EntreLetras**, Araguaína (TO), v. 8, n. 2, jul-dez, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3380/11980>. Acesso em: 08 jan. 2019.

LEFFA. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MONTEIRO. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM:** um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. In: **Australian Review of Applied Linguistics**, Aral, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/aral.33.2.03pen/fulltext/aral.33.2.03pen.pdf>. Acesso em 15 jul. 2019.

RIBEIRO, R. S. Meio Ambiente: uma transversalidade no currículo da educação básica. **Geologia USP: Revista do Instituto de Geociências da USP**, São Paulo, v. 6, p. 66-74, ago. 2013. Disponível em: www.revistas.usp.br/gusppe/article/view/61948/64818. Acesso em: 15 set. 2018.

SANTOS, M. C. *et al.* Leitura e criticidade no ensino de Língua Inglesa: relato de experiência sobre o estágio supervisionado. **Pro-Docência: Revista Eletrônica das Licenciaturas da UEL**, Londrina (PR), v. 1, n. 3, jan-jun, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/SANTOS-DONATO-OLIVEIRA-PASSIONI.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOARES, D. A. **Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira**. UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

SPÍNDOLA, M. M. Transversalidade dentro da sala de aula do Ensino Superior. **Especialize Revista On-line IPOG**, Goiânia (SP), v. 1, n. 13, jul, 2017. Disponível em: <https://www.ipog.edu.br/revista-especialize-online/edicao-n13-2017/transversalidade-dentro-da-sala-de-aula-do-ensino-superior/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TORRES, R. P. S. S. B. **O desafio da construção de valores no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa**. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani F. de F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido: 30/9/2019. Aceito: 19/11/2019.

Sobre autora e contato:

Érica Kelly Nogueira Amorim - Mestra em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Amazonas. Professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, atualmente, exercendo o cargo de assessora pedagógica da Coordenadoria das Ocas do Conhecimento Ambiental, setor de Educação Ambiental não formal da SEMED. Endereço: Av. Torquato Tapajós, 11901, Bloco 29, Apt 303 Tarumã-Açu. Telefone: 98105-9233.

E-mail: erica.kelly.amorim@gmail.com